

Döbert, Rainer

Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 4, S. 491-511



Quellenangabe/ Reference:

Döbert, Rainer: Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 4, S. 491-511 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144448 - DOI: 10.25656/01:14444

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144448>

<https://doi.org/10.25656/01:14444>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 4 – August 1987

I. Thema: Mädchen und Frauen im Bildungssystem

- SIGRID METZ-GÖCKEL Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet 455
- MARGRET KRAUL Geschlechtscharakter und Pädagogik – Mathilde Vaerting, Professorin für Erziehungswissenschaft (Jena 1923–1933) 475

II. Diskussion

- RAINER DÖBERT Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung 491
- ALFRED LANGEWAND Das Ende der Erziehung und ihrer Theorie 513
- CHARLES BERG Die interne Ökonomie des Unterrichts. Ein didaktisches Modell 523
- HORST RUMPF Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. Erwiderung auf Klaus Pranges Aufsatz „Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion“ 539
- KURT GERHARD FISCHER „Krise“ – „Misere“ – „Elend“: Politische Bildung heute. Ein Literaturbericht 547

III. Rezensionen

- MICHAEL WINKLER HANS SCHEUERL: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß 565
- HANS SCHEUERL HERMANN RÖHRS (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit 570
- F. HARTMUT PAFFRATH GERHARD MEYER-WILLNER: Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos 573

BRIGITTE H. E. NIESTROJ	BEATRICE MARRÉ: Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erziehung (1762–1851). Ein Beitrag zur Geschichte der Familienerziehung 576
JÜRGEN OELKERS	ISRAEL SCHEFFLER: Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education 578
DIETRICH BENNER	HELMUT HEIM: Systematische Pädagogik. Eine historisch-kritische Untersuchung 582

IV. Dokumentation

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Pädagogische Neuerscheinungen 587

Contents

I. Topic: Gender and Education

- SIGRID METZ-GÖCKEL The Pros and Cons of Coeducation – An old Debate
Re-Examined 455
- MARGRET KRAUL Gender and Pedagogics – Mathilde Vaerting, Profes-
sor of Educational Science (Jena, 1923–1933) 475

II. Discussion

- RAINER DÖBERT Prospects of Kohlberg-oriented Research on Moral
Development 491
- ALFRED LANGEWAND The End of Education and of Educational Theory –
An Essay on the Developmental Spinozism of Schlei-
ermacher's Theory of Education 513
- HORST RUMPF A Critical Response to Klaus Pranges Essay "Biogra-
phy and Pedagogical Reflections" 541
- KURT GERHARD FISCHER "Crisis and Misery" – Political Education Today: A
Review Essay 549

III. Book Reviews 567

IV. Documentation

New Books 589

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the "Zeitschrift für Pädagogik" 591

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Horizonte der an KOHLBERG orientierten Moralforschung*

Zusammenfassung

Die Einflüsse philosophischer Ethiktheorien auf die Theorie der Entwicklung des moralischen Bewußtseins haben dazu geführt, daß die Theorie die Ebene operativer Strukturen zunehmend verfehlt und an revisionsbedürftigen Stadienbeschreibungen festhält. Dies betrifft einmal das postkonventionelle Denken, das mit dem ambivalenten Begriff des „Prinzips“ so wenig zu fassen ist, wie mit dem Konzept des „Standpunktes der Moral“. Denn letzterer wird ontogenetisch früh eingenommen. Ungereimtheiten zeigen sich dann aber auch beim präkonventionellen Denken, das fälschlich mit „Instrumentalismus“ identifiziert wird. Bei einfachen moralischen Problemen gibt es jedoch keine strukturellen Barrieren, die genuin moralisches Handeln verhindern würden. Präkonventionelle Kinder durchschauen die „greifbaren“ moralischen Implikationen ihres Handelns, postkonventionelle Personen operieren nicht einfach mit „Prinzipien“, sondern bauen komplexe Kasuistiken von Anwendungsfällen auf. Auf pädagogische Implikationen wird abschließend hingewiesen.

1. Vorbemerkung

Anscheinend tragen sich einige Bundesländer mit dem Gedanken, die Theorie KOHLBERGS in den Sozialkunde- oder Ethikunterricht einzuführen. Die folgenden, z. T. sehr kritischen Ausführungen wollen – und das kann überhaupt nicht unmißverständlich genug gesagt werden – nun auf gar keinen Fall als ein Plädoyer für den Abbruch der entsprechenden Bemühungen verstanden werden. Selbst eine verkürzte und dogmatisierte Rezeption der Theorie KOHLBERGS wäre den Katalogen von Sekundärtugenden, die voll „Mut zur Erziehung“ propagiert werden, vorzuziehen. Man muß sich jedoch auch darüber im klaren sein, daß die Theorie der Entwicklung des moralischen Bewußtseins ihre endgültige Gestalt sicherlich noch nicht gefunden hat. Wie alle „interessanten“ theoretischen Konstrukte muß auch dieses Lernprozesse durchmachen, muß differenziert, präzisiert und verfeinert werden, und zwar auf der theoretischen und auf der operationalen Ebene. KOHLBERGS wiederholte Revisionen seines Verkodungshandbuches stehen für einen derartigen Lernprozeß. *Im Gegensatz zu diesen Erkenntnisfortschritten auf der*

* Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete Fassung des zweiten Teils eines Vortrags, der 1984 für eine Tagung über Moral geschrieben wurde. Er fiel den verständlichen Kürzungswünschen der Herausgeber des Konferenzbandes (EDELSTEIN/NUNNER-WINKLER 1986) zum Opfer. Den zu diesem Band nachgereichten Beiträgen von KOHLBERG und HABERMAS entnehme ich, daß man sich wenigstens oberflächlich in mancher Hinsicht näher gekommen ist. „Oberflächlich“, weil die Orientierung an Meta-Ethiken zu theoretischen Fehlentwicklungen geführt hat, die tief in die Stadienmodelle hineinreichen. M.E. besteht nicht nur die Gefahr, daß man die von PIAGET identifizierte Ebene operativen Lernens gänzlich verfehlt, sondern auch die, daß man sich in zunehmenden Gegensatz zur Datenlage bringt. Diesen Zusammenhängen geht – auch wieder von Kürzungszwängen bedroht und daher gelegentlich bedauernswert abstrakt – der folgende Beitrag nach. Für kritische Diskussionen habe ich W. EDELSTEIN, G. NUNNER-WINKLER, W. LEMPert, A. LESCHINSKY und E. TUGENDHAT zu danken.

operationalen Ebene ist jedoch das Stadienmodell der Entwicklung des moralischen Bewußtseins weitgehend unverändert geblieben und von den operationalen Lernprozessen nicht erreicht worden.

Wie wir sehen werden, hat KOHLBERG die Notwendigkeit theoretischer Revisionen durchaus auch selbst gesehen und entsprechende Vorschläge gemacht (KOHLBERG/BOYD/LEVINE 1986). Durch seinen tragischen Tod wurden seine Anstrengungen, das Paradigma der Entwicklung des moralischen Bewußtseins zu vervollkommen, unterbrochen. Man wird, denke ich, dem hinter seiner Forschung stehenden Impuls nicht dadurch gerecht, daß man den gegenwärtigen Theoriestand festschreibt. Sondern gerade umgekehrt hat seine nie erlahmende Beweglichkeit unser Orientierungspunkt zu sein. Nur Paradigmen, die sich verändern und wachsen, wirken weiter. Darum soll hier versucht werden, wenigstens andeutungsweise zu skizzieren, warum die Theorie in ihrer gegenwärtigen Gestalt mit einer gewissen Vorsicht behandelt werden muß und welche Modifikationen anstehen.

Vorsicht ist um so mehr geboten insofern, als die Theorie der Entwicklung des moralischen Bewußtseins nicht einfach umgangssprachliche Moralvorstellungen analysiert, sondern *selbst eine implizite Ethiktheorie verkörpert*. Damit eröffnet sich die Gefahr, daß mit einer verkürzten und dogmatisierten Rezeption – und eine solche droht angesichts der begrenzten Zeit, die im schulischen Unterricht für diese Theorie reserviert werden kann – der vorhandenen Verwirrung im moralischen Bereich nur noch weitere Irrtümer hinzugefügt werden. Wenn man jedoch die gebotene Vorsicht walten läßt, kann die Rezeption der Theorie selbst – vielleicht gerade – in ihrer Vorläufigkeit zu moralischen Lernprozessen führen. Denn die Schwierigkeiten und Ungereimtheiten, die sich bei der Theoriekonstruktion auftun, sind letztlich in den praktischen, moralischen Auseinandersetzungen verankert, die die Theorie rekonstruieren will.

2. Ungereimtheiten bei der Bestimmung des postkonventionellen Denkens: die Schwächen des Prinzipienbegriffs

Die moralische Entwicklung soll zu einem Zuwachs an „Rationalität“ bei der Behandlung moralischer Konflikte führen. Daher ist es durchaus sinnvoll, philosophische Ethiktheorien nach Anhaltspunkten für das Telos der ontogenetischen Entwicklung zu „durchforsten“: diese *bieten* rationale Rekonstruktionen moralischen Urteilens. Wieweit sie jedoch für die Analyse umgangssprachlicher Intuitionen fruchtbar gemacht werden können und welche ihrer Bestandteile diesem Zweck am ehesten dienlich sind, sind nicht ganz leicht zu entscheidende Fragen. KOHLBERG und – diesem folgend – HABERMAS orientieren sich bei ihren philosophischen Hintergrundstudien sehr stark an HARE (1952) und RAWLS (1975). Von ihnen stammt der Prinzipienbegriff, der für die Definition von Postkonventionalität von ganz entscheidender Bedeutung ist: postkonventionelles Denken ist prinzipienorientiertes Denken!

Der Prinzipienbegriff aber steckt voller Ambiguitäten und eignet sich per se schlecht zur Abgrenzung einzelner Entwicklungsstadien. Für HARE und RAWLS fallen auch die elementarsten moralischen Regeln unter den Prinzipienbegriff. Und wenn

KOHLBERG „die Abhängigkeit des moralischen Urteils von Prinzipien ‚Präskriptivismus‘“ nennt (KOHLBERG 1984, S. 290), so referiert er einfach HARE und kann den Prinzipienbegriff nur so gefaßt haben, daß er die elementarsten moralischen Regeln, die Kinder schon sehr früh (etwa ab dem fünften Lebensjahr) erwerben, umfaßt. Damit lassen sich natürlich keine Stadienabgrenzungen gewinnen; und daher versucht KOHLBERG, dem Prinzipienbegriff auch eine abstraktere Fassung zu geben. Prinzipien sollen keine Verbote, sondern nur Gebote umfassen und für alle Personen und Situationen gelten (KOHLBERG 1984, S. 637). Dann ergibt sich eine Werte- oder Prinzipienliste wie Gerechtigkeit, Respekt vor der menschlichen Person, Wohlwollen, größtmögliche Glückseligkeit für alle, „maximale“ Freiheit, Billigkeit bei Verteilungsproblemen (ebd.). An anderer Stelle werden die Prinzipien der Gerechtigkeit und des Wohlwollens besonders hervorgehoben (KOHLBERG 1984, S. 227, 273). *Die schwankende Begrifflichkeit spricht eigentlich schon für sich. Vor allem aber gibt es kaum einen Zweifel daran, daß die genannten Prinzipien nicht erst auf der Ebene des postkonventionellen Stadiums auftauchen. Gerechtigkeit und Wohlwollen sind die Inhaltskriterien des Reichs der Moral bzw. eines Sektors von Moral; sie als solche zur Definition von Postkonventionalität zu verwenden, läuft dann darauf hinaus, daß man vorpostkonventionellen Probanden moralische Orientierung abspricht (dazu später ausführlicher).*

Nicht die Prinzipien, sondern die Art des Umgangs mit diesen Prinzipien, ihre Anwendung muß es sein, die postkonventionelle Probanden auszeichnet. Da dies lange nicht klar genug – wenn überhaupt – gesagt wurde, und da die gesamte Anwendungsdimension tendenziell unterschlagen wurde, ergab sich *die Gefahr, daß die Theorie einem Prinzipienrigorismus Vorschub leistet*. Genau dieser Vorwurf ist von N. HAAN (1978) und C. GILLIGAN (1982) erhoben worden – zu Recht, wie ich meine. Das Auftauchen der „richtigen“ Prinzipien mit der „richtigen“ Prioritätensetzung in einem moralischen Argument ist nicht mehr als ein Wahrscheinlichkeitsindikator dafür, daß ein relativ fortgeschrittenes Niveau der moralischen Entwicklung vorliegt. Es ist jedoch keine sichere Garantie: es kann sich auch um die relativ undurchschaute Reproduktion institutionalisierter Prioritäten handeln. Den Unterschied kann man nur in der Anwendung auf konkrete Konfliktfälle erkennen. Wenn man die Anwendungsdimension unterschlägt oder den Prozeß der Prioritätenbildung nicht analysiert, verfehlt man die strukturellen Lernprozesse, in denen sich die flexible Agilität des menschlichen Geistes konstituiert. Zurück bleiben statische Prinzipien, deren Beschwörung dann als solche schon als Ausdruck von Postkonventionalität gilt. *Das Insistieren auf derart statisch gefaßten Prinzipien ist aber nicht frei von Rigidität und Rigorismus.*

KOHLBERGS Theorie enthielt lange keine Vorkehrungen, um dieser Gefahr zu entgehen. Unter dem Druck der Kritik von N. HAAN und C. GILLIGAN hat KOHLBERG seine Position allerdings zu modifizieren versucht. Er legt später Wert auf die Feststellung, daß „es das prinzipienorientierte Denken ist, welches diesen Wert (Person) nicht als feste Regel verwendet, weil es begreift, daß dieser Wert in konkreten Situationen der Interpretation bedarf“ (KOHLBERG 1984, S. 298). Um *Flexibilität* geht es nun also auf postkonventionellem Niveau. Dem ist nicht zu widersprechen, man muß sich aber vergegenwärtigen, daß damit lediglich ein Problemittel für eine Forschungsfront genannt ist. Die Theorie verfügt nicht über die begrifflichen Mittel, um zu spezifizieren, wie moralische Flexibilität sich im

einzelnen moralischen Dilemma auswirkt; sie kann nicht angeben, an welchen Grenzpunkten moralische Flexibilität in situativen Opportunismus übergeht; sie vermag nicht anzugeben, wie die aufeinanderprallenden Normen eines moralischen Dilemmas koordiniert werden müssen, um eine vertretbare Lösung hervorzubringen. *Mit Flexibilität hat man zunächst einmal also lediglich eine theoretische Leerstelle identifiziert.* Alle positiven Bestimmungen von Postkonventionalität reduzieren sich bei diesem Stand der Diskussion nach wie vor auf den Prinzipienbegriff mit all seinen Ambivalenzen und mißverständlichen Implikationen.

3. Die Definition von Postkonventionalität durch den „Standpunkt der Moral“

Es ist keineswegs so, daß man diese Schwierigkeiten nicht gespürt hätte. *Als Ausweg bot sich an, sozusagen Prinzipien „hinter“ den Prinzipien (allgemeinen Werten) zu suchen.* Hinter den allgemeinen Werten stehen aber nur noch die Definitionsmerkmale von BAIERS „Standpunkt der Moral“ oder RAWLS' „formale Bedingungen des Rechts“, mit einem Wort, die *metaethischen Bestimmungen des Reichs der Moral* (moralische Regeln gelten *universell*, sind *letztinstanzlich*, *öffentlich*, *ordnen* konkurrierende Ansprüche und haben *inhaltlich* mit dem Wohlergehen unserer Mitmenschen zu tun; vgl. RAWLS 1975, S. 158. Auf genau diese metaethischen Abstrakta setzen KOHLBERG und HABERMAS bei ihren späteren Versuchen, die Aporien des „alten“ Prinzipienbegriffs zu umschiffen (z.B. KOHLBERG 1984, S. 295, 636; z.B. HABERMAS 1983, S. 133, 174). *Das postkonventionelle Denken wird nun durch den Standpunkt der Moral definiert.*

Diese Wendung mag konsequent sein, sie bringt uns aber nicht wirklich weiter. *Denn der Moralbegriff entspricht ja nur dem Begriff der „wahren Erkenntnis“ im Bereich der theoretischen Vernunft. Aber was ist im Einzelfalle wahr? Wie ist der „Standpunkt der Moral“ im einzelnen moralischen Dilemma zu verwirklichen? Aus der Definition von Moral läßt sich keine Antwort auf diese Frage herausziehen.* Mit derartigen Allgemeinheiten hat die Transzendentalphilosophie die Funktionsweise des menschlichen Geistes aufzuhellen versucht; diese ist durch die Kritik PIAGETS aber wohl definitiv hinweggefeht worden: Sie behandelt ausschließlich die *fertigen Produkte* (wahre Erkenntnis) des Denkens, nicht aber die *operativen Prozesse ihrer Herstellung*. Die Ebene der Rekonstruktion, die das Zentrum des Denkens von PIAGET ausmacht, wird mit dieser Konzeptualisierung verstellt. *Zudem ist nicht zu erkennen, wie von diesem abstrakten Fixpunkt aus noch systematisch Brücken zu den Operationalisierungen der Theorie sollen geschlagen werden können.*

Gravierender als das bislang Gesagte ist der Hinweis auf die *Datenlage*: Es ist ganz einfach nicht wahr, daß der Standpunkt der Moral erst auf postkonventioneller Ebene eingenommen wird. Dazu zunächst einmal ein Beispiel: In einem von SHWEDER, TURIEL und MUCH (1981, S. 293) verfaßten Artikel findet sich beispielsweise folgende Argumentationskette eines *fünf Jahre alten Jungen*:

Interview mit dem 5jährigen David, I = Interviewer. I: Dies ist eine Geschichte über die Park-Schule. In ihr hat man es den Kindern erlaubt, andere zu schlagen und zu stoßen, wenn einem der Sinn danach steht. Ist es richtig, andere zu stoßen und zu schlagen? Glaubst Du, daß man in der Park-Schule richtig verfährt, wenn den Kindern erlaubt wird, andere zu schlagen und zu stoßen, wenn man will? David: Nein, das ist nicht richtig! I: Warum nicht? David: Weil man

dadurch andere Leute unglücklich macht. Man kann sie dadurch verletzen, ihnen weh tun, und das ist nicht gut. I: Mark geht auf die Park-Schule. Heute möchte er in der Schule einmal schaukeln, sieht aber, daß alle Schaukeln von anderen Kindern benutzt werden. Daher entschließt er sich, ein anderes Kind zu schlagen und sich so dessen Schaukel zu nehmen. Handelt Mark richtig? David: Nein, denn er tut einem anderen weh. . . (Bevor die schulischen Normen thematisiert wurden, hatte der Interviewer David von einem Jungen erzählt, der seine Kleider auszog, weil ihm vom Herumrennen zu warm geworden war. David sollte nun sagen, ob er dies Verhalten für richtig hielt.) David: Nein, denn es ist ja eine Schule, und andere Leute mögen es nicht, wenn man nackt herumläuft. Es sieht dumm aus! I: Ich kenne noch eine andere Schule in einer anderen Stadt, die Wäldchen-Schule. In ihr ist es den Kindern erlaubt, die Kleider auszuziehen, wenn sie mögen. Ist es richtig oder nicht richtig, wenn man den Kindern an der Wäldchen-Schule erlaubt, sich auszuziehen, wenn sie Lust dazu haben? David: Ja, denn so lautet die Regel! I: Warum können sie eine solche Regel haben? David: Wenn der Boss das will, kann er das machen! I: Warum? David: Weil er der Boss ist und an der Schule das Kommando hat.

Zunächst etwas zum Alter des Kindes: Daß 5jährige Kinder nicht postkonventionell im Sinne KOHLBERGS (oder in irgendeinem vernünftigen Sinne) denken können, ist unstrittig. *Wenn sich daher bei David im Alter von fünf Jahren der „Standpunkt der Moral“ ausmachen ließe, so hätte das theoretische Folgen zu zeitigen – und angesichts des Alters genügt da ein Fall. Es wäre nämlich unmißverständlich der Nachweis erbracht, daß sich das Konzept des „Standpunktes der Moral“ per se absolut nicht dazu eignet, das Telos der moralischen Entwicklung, also Postkonventionalität zu definieren.*

Und David vertritt in seiner Antwort den Standpunkt der Moral. Er recurriert in seinen Begründungen auf das Inhaltskriterium von Moral (Vermeidung von Schädigungen bzw. Förderung der Wohlfahrt anderer): Mit der Verletzung, dem Verprügeln anderer Menschen fügt man diesen einen Schaden zu, das ist nicht gut, denn es macht sie unglücklich. Dies ist das zentrale Argument, und es trägt in sich. Weil es in sich trägt, kann man es auch nicht einfach als Inhaltslernen abqualifizieren. Es gibt auch nicht das mindeste Indiz in der Aussage von David dafür, daß er nicht der Überzeugung sei, seine Antwort sei universalisierbar, präskriptiv, reversibel oder unparteilich, verkörpere also den Standpunkt der Moral. Selbst die schulischen Autoritäten, die in Fragen bloßer Konvention (Bekleidungsordnung) entscheiden können, wie es ihnen gut dünkt, müssen sich der moralischen Regel des Prügelverbots unterwerfen. *Subjektiv vertritt David also den Standpunkt der Moral, und er vertritt ihn auch objektiv.* Denn seine Begründung für das Prügelverbot ist so angelegt, daß ihr auch ein Moralphilosoph nicht widersprechen könnte: David nennt einfach das „richtige“ und zentrale Argument. Und damit müssen wir wohl zu dem Schluß kommen, daß das Konzept des Standpunktes der Moral nicht die Rolle übernehmen kann, die KOHLBERG und HABERMAS ihm zuweisen wollen. Differenzierungen sind nötig! Ehe ich auf diese eingehe, will ich jedoch auf eine *komplementäre Schwierigkeit* mit dem Begriff des Standpunktes der Moral eingehen: Fehlinterpretationen des präkonventionellen Denkens werden durch diese theoretische Strategie verfestigt.

4. Der Standpunkt der Moral und die Rekonstruktion des präkonventionellen Denkens

Aporien werden seit geraumer Zeit auch bei der Konzeptualisierung des präkonventionellen Denkens sichtbar. KOHLBERGS Formulierungen haben zumindest insinuiert, daß das präkonventionelle Denken von außermoralischen, rein instrumentellen Orientierungen nicht zu unterscheiden ist (das Stadium individueller, instrumenteller Zweckhaftigkeit). Die Rezeption seiner Theorie ist faktisch auch so verlaufen, daß der überwiegende Teil der Literatur von einer Identifikation von Präkonventionalität mit Instrumentalität ausgeht. Diese Gleichsetzung wird durch den „Standpunkt der Moral“ noch verfestigt. Denn nun ist man fast gezwungen, allen vorpostkonventionellen Personen jede wirklich begründete Einsicht in moralische Zusammenhänge abzusprechen.

Vor derartig globalen – natürlich weitgehend impliziten – Urteilen hätte schon PIAGETS Arbeit über „Das moralische Urteil beim Kinde“ schützen müssen (PIAGET 1986). PIAGET spricht sich dort dagegen aus, im Bereich der Moralentwicklung das Konzept der Stadien im strengen Sinne zu verwenden. Einer der Gründe für diese Zurückhaltung dem Stadienkonzept gegenüber besteht darin, daß immer damit gerechnet werden muß, daß „ein Individuum hinsichtlich der Praxis einer gewissen Gruppe von Regeln das Stadium der Autonomie erreicht haben (wird), wobei jedoch das Bewußtsein dieser Regeln, ebenso wie die Praxis raffinierterer Regeln noch zum Teil heteronom sind“ (PIAGET 1986, S. 107, Hervorhebung von R. D.). Die Formulierung „die Praxis raffinierterer Regeln“ enthält den entscheidenden Hinweis: *Moralische Einsicht kann nicht global abgesprochen oder zugesprochen werden (der Standpunkt der Moral ist realisiert oder nicht), sondern ist abhängig von der „Raffinesse“ der interpersonellen Probleme.*

Genau die von PIAGET ins Auge gefaßten Differenzierungen übergeht die Formel, Postkonventionalität = Standpunkt der Moral; und sie führt dadurch zu einer Verfestigung der falschen Gleichung Präkonventionalität = instrumentelles Handeln. Denn wie läßt sich eine Entwicklungssequenz gewinnen, wenn man an Konstruktionsmitteln nichts hat als den Begriff der Moral? Man kann dann kaum etwas anderes machen, als eine Sequenz von der Form „ganz moralisch“ (postkonventionell) – „halb oder fast moralisch“ (konventionell) – „nicht-moralisch“ (präkonventionell) zu bilden. So plump wird man es natürlich nicht sagen, so direkt wird man die implizite Logik des eigenen Ansatzes nicht formulieren. Dennoch besteht – wenn man so ansetzt – genau dieser konstruktive Engpaß, und er muß sich, wie versteckt auch immer, bemerkbar machen. Tatsächlich ist es auch so, daß diese Sequenz – bei KOHLBERG nicht ganz so deutlich, bei HABERMAS ziemlich unverblümt – in den Schriften beider greifbar wird (KOHLBERG 1981, S. 409 ff.; HABERMAS 1983, S. 127 ff.). Hier interessiert nur die präkonventionelle Ebene, der nach HABERMAS „eine klar geschnittene Dimension deontologischer Geltung (fehlt)“ (HABERMAS 1983, S. 179), weil, können wir mit KOHLBERG ergänzen, die Handlungsgründe sich auf „Strafvermeidung“, „überlegene Macht der Autorität“ und das Bestreben, „die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen“, reduzieren. *Diese Gleichsetzung von außermoralischen Interessen und präkonventionellen Orientierungen ist m. E. mit dem Stand der Forschung nicht mehr zu vereinbaren.*

Abweichende Daten finden sich – zunächst eher versteckt – bei KELLER (1984), KELLER und REUSS (1985), MILLER (1986). MILLERS Kinder benutzen ein „Mini-(Schaden)max(Nutzen)-Kriterium“, wenn sie moralische Dilemmata diskutieren, orientieren sich also am Inhaltskriterium von Moral. KELLER, ECKENSBERGER und VON ROSEN (1986) weisen in den Antworten präkonventioneller Kinder interpersonelles Engagement und moralische Orientierungskomponenten nach, die zwingend auf eine Revision von KOHLBERGS Stadienmodell verweisen. Auch die Arbeit von DAMON (1984) ließ sich schon nur mit Mühe diesem Modell eingliedern. Denn ab dem 5./6. Lebensjahr gehen Kinder von egoistischen Verteilungen von Gütern zu einer strikten Gleichverteilung über, unterwerfen sich also einem Gerechtigkeitsstandard. Damit ist die Zeit eines reinen Instrumentalismus zumindest in diesem Handlungsbereich beendet. Vor allem aber ist hier TURIEL zu nennen, der den Nachweis erbracht hat, daß Kinder schon sehr früh zwischen Moral, Konvention und zweckrationaler Interessenkalkulation unterscheiden können (TURIEL 1979). Und erinnern wir uns an den oben zitierten David: Indem er hinsichtlich des Prügelverbots unzweideutig den „moralischen Standpunkt“ einnimmt, widerlegt er nicht nur KOHLBERG/HABERMAS' Auffassung von Postkonventionalität, sondern auch ihre Gleichsetzung von Präkonventionalität und Instrumentalität. Denn wenn ein fünfjähriger nicht als „präkonventionell“ eingestuft werden muß, welche Gruppen will die Theorie dann überhaupt als „präkonventionell“ einordnen?

Angesichts der Sachlage liegt die Vermutung nahe, daß man bei der Bestimmung des präkonventionellen Denkens Forschungsartefakten aufgesessen ist. Daß die Orientierung an Belohnungen und Strafen, die sich in den Antworten der jüngsten Kinder abzeichnet, nicht viel zu besagen hat, ist schon PIAGET klar gewesen. Auch die von ihm untersuchten Kinder verwiesen in ihren Begründungen immer wieder auf Strafen. *Aber es zeigte sich auch, daß diese Kinder die Strafen für eine moralische Notwendigkeit hielten, Strafen bei Normverletzungen als gerecht einstufen, sogar härtere Strafen als Erwachsene befürworteten* (PIAGET 1986, S. 239 ff.) Diese Befunde müssen mit Ergebnissen, aus denen man instrumentalistische Strafvermeidungsorientierungen ableiten zu können glaubte, zusammen gedacht werden können. PIAGET konnte sie noch zusammendenken:

„Übrigens sind diese Tatsachen nicht im Sinne eines selbst relativen Amoralismus (= Instrumentalismus, R. D.) auszulegen; das Kind will nicht sagen, man brauche nur der Strafe zu entgehen, um unschuldig zu sein. Der Gedanke der befragten Kinder ist einfach, daß die Strafe das Merkmal für die Schwere der Lüge ist. Die Lüge ist verboten; man weiß nicht recht warum. Beweis dafür ist, daß sie bestraft wird: bestraft man sie nicht, so wäre sie nicht schlimm!“ (PIAGET 1986, S. 206).

Das Kind folgt den moralischen Geboten der Eltern, weil es die Eltern (unilateral) respektiert, ihre legitime Herrschaft anerkennt. Die Strafen, so PIAGET, benutzt es lediglich als Erkenntnisgrund, nicht als Geltungsgrund der Regel. „Legitime Herrschaft“ (WEBER) gehört eben nicht dem Bereich instrumentellen Handelns an. In die gleiche Richtung argumentieren SHWEDER, TURIEL und MUCH (1981, S. 293; vgl. DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975, S. 126 ff.):

„Das Kind scheint ‚richtig‘ und ‚falsch‘ jedoch nicht durch die Bestrafung zu definieren. Vielmehr wird die Bestrafung einer Normverletzung als Beweis für die Falschheit gesehen. Mit anderen Worten: Das Kind sagt nicht, das Handeln sei falsch, weil man bestraft wird; vielmehr werde man bestraft, weil man falsch gehandelt hat.“

Dem ist nichts hinzuzufügen, und somit kommen wir zu dem zusammenfassenden Schluß, daß wir eine revidierte Variante präkonventionellen Denkens werden konstruieren müssen. KOHLBERGS und HABERMAS' Rückgriff auf die metaethische Bestimmung des Reichs der Moral wird uns dabei keine sehr große Hilfe sein können.

5. Spezifizierung des Standpunkts der Moral

In den beiden folgenden Abschnitten ist auf zwei Einwände gegen die bisherigen Ausführungen einzugehen, die naheliegen und deshalb am besten gleich aufgegriffen werden. Ist, könnte man sich fragen, denn überhaupt zu vermeiden, daß Postkonventionalität durch den Standpunkt der Moral definiert wird? Denn kognitive Entwicklung soll zu wahrer Erkenntnis führen; der „Standpunkt der Moral“ entspricht, wie wir gesehen haben, aber doch nur dem Begriff der wahren Erkenntnis im Bereich des praktischen Denkens, und am Ende von Moralentwicklung sollte daher auch richtiges moralisches Denken stehen. Dem ist so nicht zu widersprechen, aber nun haben wir uns scheinbar in einen unauflösbaren Widerspruch verwickelt. Wie ist er aufzulösen? *Dadurch daß wir den Standpunkt der Moral gründlich spezifizieren.*

Erinnern wir uns an die oben erwähnte Skepsis PIAGETS gegenüber dem Stadienkonzept in der Moralforschung und seinen Hinweis auf die „Praxis raffinierterer Regeln“. Hier steckt des Rätsels Lösung! *In bestimmten, eingegrenzten Bereichen ist das Kind ersichtlich relativ früh in der Lage, sein Handeln an moralischen Normen zu orientieren und korrekte moralische Begründungen zu geben. Diese Bereiche weiten sich im Verlauf von Entwicklung zunehmend aus.* Setzt man so an, dann kann man, *erstens*, den „Standpunkt der Moral“ nicht als solchen zum Stadienmerkmal (Postkonventionalität) machen. Statt dessen wäre *jeweils zu spezifizieren, welche Handlungskonflikte das Kind auf seiner jeweiligen Entwicklungsstufe zu lösen vermag, und welche nicht.* Das gilt selbst noch für die postkonventionelle Ebene, da deren Strukturen auch nicht hinreichend „stark“ sind, um für alle moralischen Dilemmata eindeutige Lösungen zu produzieren: Es gibt eben Zonen eines legitimen Relativismus! *Will man also den Standpunkt der Moral überhaupt für die Beschreibung der Moralentwicklung verwenden, dann muß man ihn durchgängig situationsspezifisch auffächern.* Und damit wird dann, *zweitens*, auch unmittelbar ersichtlich, *daß der Standpunkt der Moral und die für ihn konstitutiven Merkmale die Strukturebene der moralischen Entwicklung überhaupt nicht erfassen können.* Denn sie sind in vollem Umfang realisiert sowohl bei den Aufgaben, die die Kinder sehr früh, als auch bei denen, die sie erst spät aufschlüsseln können. Davids oben zitierte Äußerungen waren universalisierbar, reversibel, präskriptiv etc., verkörperten also den objektiven Standpunkt der Moral. Die Aufgaben, die ein 5jähriges Kind lösen kann, unterscheiden sich von denen, die es nicht lösen kann, dadurch, daß letztere auf einer komplexeren operativen Struktur aufruhren. *Dieser Strukturunterschied läßt sich mit dem „Standpunkt der Moral“ genau nicht fassen.* KOHLBERG und HABERMAS irren daher *gründlich, wenn sie die Merkmale, die in die metaethische Bestimmung von Moral eingehen, für Operationen im Sinne PIAGETS halten* (z. B. KOHLBERG 1984, S. 624; HABERMAS 1983, S. 133; vgl. DÖBERT 1986). Die

Definitionsmerkmale von Moral formulieren einfach ein set von Bedingungen, denen die *Resultate* unserer moralischen Überlegungen genügen müssen, um „akzeptabel“ zu sein. Wie wir die „korrekten“ Resultate unseres Denkens *herstellen*, ist eine ganz andere Frage. Bei KOHLBERG und HABERMAS gehen Resultat und Herstellung ineins. Hier liegt also, können wir mit PIAGET sagen, der *typische transzendentallogische Fehlschluß vor: Die Produkte von Entwicklung oder Erzeugung werden zu ihren eigenen Erzeugungsbedingungen umgemünzt.*

6. Die fehlende Beobachterperspektive

Bleibt ein gewichtiger Einwand: Können wir denn angesichts unserer Kenntnis über die Entwicklung der Perspektivenkoordination überhaupt so früh in Teilbereichen die Verwirklichung des objektiven Standpunktes der Moral unterstellen? Der „Standpunkt der Moral“ baut doch auf der Beobachterperspektive auf. Diese ist, wie die Arbeiten von SELMAN (1984) gezeigt zu haben scheinen, ein relativ spätes Entwicklungsprodukt. Die Befunde SELMANS müssen jedoch selbstverständlich im Kontext seiner Operationalisierungen gelesen werden; und deren Logik muß mit den Erfordernissen, die erfüllt sein müssen, damit ein Kind eine moralische Regel begreift, verglichen werden. Tut man dies, so stößt man unmittelbar wieder auf die von PIAGET hervorgehobene *Aufgabenschwierigkeit* („raffinierte Regeln“). Im interpersonellen wie im außersozialen Bereich gibt es eben leichte und schwere Aufgaben. HIGGINS (1981) hat sehr nachdrücklich auf die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der in der Forschung zur Rollenübernahme verwendeten Instrumente hingewiesen. Allein daraus ergeben sich schon signifikante altersspezifische Differenzen bei der Lösung moralischer Konflikte, da diese ja immer die angemessene Identifizierung der Interessen der Beteiligten voraussetzt. Damit aber nicht genug: Unabhängig von den jeweils vorauszusetzenden Niveaus der Rollenübernahmefähigkeit unterscheiden sich moralisch Probleme auch darin, ob zu ihrer Lösung einfach ein Gesichtspunkt *generalisiert* werden kann oder ob *mehrere Aspekte kombiniert* werden müssen. Kommen wir noch einmal auf Davids Begründung für das Prügelverbot zurück und fragen uns, was David erkennen muß, um subjektiv und objektiv die These vertreten zu können, daß Prügeln auch von einem Schuldirektor nicht normalisiert werden darf. Er muß lediglich erkennen, daß Geprügelt-Werden für ihn selbst und für Kind X ein Übel darstellt. *Den objektiven Standpunkt der Moral kann man in diesen Fällen einfach dadurch gewinnen, daß man Gleichartiges aufsummiert (ein Übel für mich, ein Übel für dich . . .) bzw. die eigene Perspektive generalisiert, da die Perspektiven der anderen sich inhaltlich nicht von der eigenen unterscheiden. Auf dieser elementaren „Rechenoperation“ beruht die Abteufung aller moralischen Basisnormen.* Sie wird von fünfjährigen Kindern offensichtlich bereits beherrscht, und daher finden wir bei ihnen, *sofern sie nur die relevanten Schadensklassen ausmachen können*, Handlungsbereiche, in denen der Standpunkt der Moral, also die Beobachterperspektive eingenommen werden kann.

Ganz anders strukturiert sind jedoch die von KOHLBERG und SELMAN verwendeten Forschungsinstrumente. *In ihnen müssen die Kinder jedesmal versuchen, heterogene, ja inkompatible Perspektiven zu koordinieren.* Und vor dieser Aufgabe, die nicht

einfach durch Summierung gelöst werden kann, versagen die sehr jungen Kinder noch. *Nicht das Einnehmen der Beobachterperspektive als solcher ist über weite Strecken der ontogenetischen Entwicklung der Engpaß, sondern ihre inhaltliche Auffüllung.* Betrachten wir beispielsweise das Euthanasie-Dilemma. Das Problem besteht nicht darin, daß man nicht wüßte, daß etwas für Arzt und Patienten Akzeptables die optimale Lösung wäre. Viele Befragte versuchen auch immer wieder, die Dilemmata zu entschärfen, so daß Kompromisse möglich werden. Auch das ist ein Indiz dafür, daß die Perspektive der „Dritten Partei“ gesucht wird. Aber die Beobachterperspektive läßt sich nicht so einnehmen, daß tatsächlich beiden Parteien Gerechtigkeit widerführe. Sie bleibt also *leer* bzw. wird mit dem Anspruch je einer Seite aufgefüllt, da das Dilemma ja entschieden werden muß – dafür sorgt der Interviewer schon. *Kurz gesagt: alle in der Forschung verwendeten Instrumente verlangen höhere interpersonelle Mathematik. Demgegenüber basiert die Ableitung aller elementaren moralischen Regeln und Ideale auf interpersonellen Grundrechenarten, die schon früh beherrscht werden. Bei ihnen ist die Übernahme der Beobachterperspektive kein Problem. Die Fixierung auf reine Form hat dazu geführt, daß man die Aufgabenschwierigkeiten vernachlässigt hat. Diese sind ausschließlich durch den Dilemma-Inhalt bedingt, mit Inhalten hat man in den strukturalistischen Theorien aber angeblich nichts zu tun* (vgl. DÖBERT 1986; ECKENSBERGER 1986; LIND 1985).

7. Ein funktionales Argument: Die faktische Universalität der moralischen Basisnormen

Wir haben uns soeben zu verdeutlichen versucht, daß und warum es theoretisch keineswegs unplausibel ist anzunehmen, daß der moralische Standpunkt ontogenetisch relativ früh zumindest auf einzelnen Inseln im Gesamtstrom des Handelns realisiert werden kann: Die Ableitung einer moralischen Norm erfordert – immer vorausgesetzt, die relevanten Klassen von Wohltaten und Schädigungen können erkannt werden (s. u.) – keine komplexe operative Basis. Immer geht es nur darum, einen Aspekt einer Situation zu generalisieren oder zu universalisieren. *Wenn die Theorie der moralischen Entwicklung oder die Theorie der sozialen Evolution also überhaupt Entwicklungsprozesse, die über die Anfangsstadien hinausreichen, dingfest machen will, dann kann sie, anders als HABERMAS (1983, S. 114) ständig behauptet, über weite Strecken der Entwicklung sinnvollerweise gerade nicht nach der „Begründung“ von Normen Ausschau halten, da diese schon als selbstverständlich vorausgesetzt werden.* Und was durch die Datenlage und die Überlegungen zur operativen Basis von Normen nahegelegt wurde, wird durch funktionale Gesichtspunkte nur noch verstärkt. Die beispielsweise von GERT (1983) untersuchten moralischen Regeln und Ideale beziehen sich auf relativ elementare Klassen von Wohltaten und Übeln, in denen nicht mehr als ein *funktionales Minimum* des gesellschaftlichen Zusammenlebens niedergelegt ist. Keine Gesellschaft kann darauf verzichten, da einigermaßen stabile Interaktion ohne ihre Beachtung nicht gedacht werden kann. *Die Funktion von Moral ist im sozialen Verkehr ubiquitär, und daher müssen es auch die moralischen Regeln und Ideale sein.* Zehnjährige – und ca. 60% dieser Altersgruppe werden dem präkonventionellen Niveau zugerechnet (KOHLBERG 1969, S. 384), also als instrumentalistisch, hedonistisch und autoritätsfixiert bezeichnet – koordinieren ihr Verhalten in weiten Bereichen erfolgreich,

unterhalten Freundschaftsbeziehungen, kritisieren Erwachsene, die moralische Regeln verletzen, etc. All dies wäre ganz und gar unverständlich, wenn die Kinder das Reich der Moral überhaupt noch nicht betreten hätten.

Für den moralischen Kernbereich gibt es, und darin sind sich anscheinend alle ernstzunehmenden Ethiktheorien einig, keine funktionalen Äquivalente. Daher ist er auch phylogenetisch faktisch universal. Wenn die Funktion von Moral zur Grundverfassung von Gesellschaft gehört, wenn es weiterhin für den moralischen Kernbereich keinen Ersatz gibt, dann wäre nur eins überraschend: wenn man Gesellschaften oder stabile Interaktionsnetze fände, in denen die moralischen Regeln und Ideale nicht gültig sind. Von daher drängt sich der Verdacht auf, daß der speziell in den Humanwissenschaften verbreitete „schicke“ Ethno- oder Kulturrelativismus auf kaum mehr als Gedankenlosigkeit aufbaut. Nicht alles können Gesellschaften so oder anders „konstruieren“ – und das kann man gar nicht oft und laut genug sagen!

Schlußfolgerung: Nicht nur aus strukturellen Gründen (geringer Schwierigkeitsgrad), sondern auch aufgrund funktionaler Erwägungen müssen wir davon ausgehen, daß die moralischen Basisnormen „früh“ anerkannt und „begründet“ werden können. Dann kann dies „Begründen“ per se aber keine zentrale Entwicklungsdimension sein.

8. Die Dimension der Anwendung von Normen als entscheidende Entwicklungsvariable

Wenn es nicht um das Begründen von Normen geht, worum geht es dann? Um das Begründen einer spezifischen Anwendung von Normen! Dies folgt unmittelbar aus der Struktur der bei KOHLBERG und SELMAN verwendeten Dilemmata: In ihnen müssen die Kinder immer mindestens zwei Situationsparameter miteinander kombinieren und kreativ etwas erfinden, was *beide* Seiten berücksichtigt. Die jüngeren können das oft nicht, die älteren zunehmend. *Die bloße Tatsache, daß hier mehr als ein Parameter zu berücksichtigen ist, zeigt, daß man es nicht mit der Ableitung von Normen zu tun haben kann – die vollzieht sich immer auf der Basis der Generalisierung nur eines Parameters. Wo mindestens zwei Parameter zu kombinieren sind, liegt immer ein Problem der Anwendung von Normen vor.* Wenn man, wie HABERMAS (1986, S. 316), angesichts dieser Sachlage zu dem Schluß kommt, KOHLBERG interessiere sich in erster Linie für Begründungsprobleme und für den Fragenbereich der Anwendung seien „andere Instrumente der Erhebung und der Analyse“ zu entwickeln, dann erhebt sich der Verdacht, daß hier nur das Wort „Anwendung“ verwendet wird, ohne daß ein theoretisch durchdachtes und entwicklungspsychologisch brauchbares Konzept der Anwendung zur Verfügung stünde.

Für die Dimension der Anwendung sensibilisiert die Theorie in ihrer bisherigen Gestalt aber nicht gerade. Denn der „Standpunkt der Moral“ ist „blind“ gegenüber Schwierigkeitsgraden: Er ist bei leichten und bei schwierigen Aufgaben in gleicher Weise gegeben. Schwierigkeitsgrade lassen sich aber fast nur über die Anwendungsdimension (Konflikte von Normen) gewinnen. Weiterhin verführt die „Instrumentalisierung“ des präkonventionellen Denkens dazu, Entwicklung primär als erstmaliges Begründen bislang nicht erkannter Normen zu fassen, d. h. als „Hineinwachsen“ in das Reich der Moral. Auf Normanwendung wird der Blick so nicht gelenkt!

Da KOHLBERG aber faktisch immer Anwendungsprobleme als Forschungsdilemmata verwendet hat, mußte sich diese Problematik früher oder später auch in den Stadienbeschreibungen niederschlagen. Wenigstens Stadium 6 wird nun so gefaßt, daß nicht mehr zu übersehen ist, daß es um „Anwendung“ geht (1986, S. 221): „Auf der Stufe 6 muß der in einem autonomen moralischen Sinne Handelnde die beiden Haltungen von Gerechtigkeit und Wohlwollen bewußt miteinander koordinieren ...“. *Damit steht der Handelnde haargenau vor einem Anwendungsdilemma, denn bei der Begründung eines Gerechtigkeitsstandards abstrahieren wir zunächst einmal von situativen Details, u. a. der möglichen Kollision mit Wohlwollensnormen (und vice versa).* Diese Wendung bringt also einen Fortschritt – geht aber in zweifacher Hinsicht nicht weit genug.

Erstens ist sicher, daß Konflikte zwischen Wohlwollen und Normen der Gerechtigkeit stricto sensu (DÖBERT 1986) schon von vorpostkonventionellen Personen erfolgreich bewältigt werden (situationsspezifische Auffächerung!). Bereits bei PIAGET (1986) kann man nachlesen, daß 10jährige einem ungeschickten, kleinen Kind, das seine Semmel ins Wasser fallen läßt, etwas „nachschießen“ (Wohlwollen!), wenngleich es seinen „gerechten Anteil“ bereits erhalten hatte. Und DAMONS Kinder benutzen eine komplexe „situative Ethik“ (DAMON 1984, S. 107). Postkonventionalität läßt sich also durch diese sehr globale Problemformel nicht definieren.

Zweitens ist der Bruch mit dem „Standpunkt der Moral“ als theoretischer Leitlinie nicht wirklich vollzogen. Denn die mentalen Operationen, die hinter den manifesten Inhalten unseres Denkens stehen, werden nach wie vor am moralischen Standpunkt abgelesen. So dringt man aber nicht zu der von PIAGET identifizierten Ebene der operativen Strukturen vor, ja man verstellt sie. Betrachten wir kurz eine typische Entscheidungsfolge. KOHLBERGS Joan (KOHLBERG, BOYD, LEVINE 1986) würde normalerweise alles tun, um anderer Menschen Leben zu retten; das Euthanasie-Dilemma würde sie aber anders entscheiden, und das Rettungsboot-Dilemma will sie durch gemeinsames Ertrinken der herrschaftsfrei diskutierenden Betroffenen lösen, weil ihr – und da zeigt sich eben das Manko des Diskursprinzips – die rettende Verfahrensidee (Los) nicht kommt. Es sollte doch evident sein, daß diese unterschiedlichen, ja konträren Entscheidungsrichtungen nicht einfach durch Universalisierung von „Würde des Menschen“ erzeugt werden können. *Wenn man hier jedesmal „Universalisierung“ konstatieren kann, dann nicht deshalb, weil – wie KOHLBERG glaubt – immer die Operation „Universalisierung“ angewendet worden ist, sondern weil die allgemeine Funktion der Assimilation unvermerkt zur Operation gemacht worden ist.* Denn Joan muß mindestens „alle“ und „einige“ koordiniert haben, um ihre Handlungen zu begründen: An sich verkörpert jedes menschliche Leben einen Wert, in *einigen* Fällen aber kann es ihn verlieren! Da wird nicht „universalisiert“, sondern „spezifiziert“!

HABERMAS schließt sich KOHLBERGS Strategie, Stadium 6 durch eine Kombination von Wohlwollen (oder „Solidarität“) und Gerechtigkeit zu definieren, weitgehend an (HABERMAS 1986, S. 303 ff.). Gleichwohl ist er sich, wie wir gesehen haben, nicht darüber im klaren, daß er sich damit mitten in einer Anwendungsproblematik befindet. Es wird daher sinnvoll sein, das Verhältnis von Normenanwendung und Normenbegründung im Rahmen der Universalpragmatik kurz etwas eingehender zu betrachten.

Noch 1983 schiebt die Diskursethik die Anwendungsproblematik rigoros aus ihrem Geltungsbereich heraus (HABERMAS 1983, S. 114f.; dagegen TUGENDHAT, 1984); nun wird sie als zweiter Schritt wenigstens zugelassen. Ihre Bedeutung wird jedoch völlig verkannt – und das ist alles andere als Zufall. Man muß sich, um dies zu erkennen, nur vergegenwärtigen, über welche konstruktiven Möglichkeiten eine Meta-Ethik wie die Universalpragmatik verfügt. *Diese sind einfach zu beschränkt, um die Komplexität moralischer Konflikte einfangen zu können, und sie zielen obendrein auf die falsche Dimension ab.*

Beginnen wir mit dem letzten Gesichtspunkt und stellen uns eine elementare Frage: Was macht man eigentlich, wenn man die Antworten von Vpn auf die KOHLBERG-Dilemmata analysiert und verkodet? Die Antworten haben – jedenfalls ab dem 5./6. Lebensjahr – immer die Form „Man sollte $p_1, p_2, p_3 \dots p_n$.“ Das „man sollte“ ist der pragmatische Teil. Dieser bleibt über den allergrößten Teil der gesamten Entwicklungssequenz konstant, weil der moralische Standpunkt schon sehr früh (wenigstens subjektiv) eingenommen wird. Die von HABERMAS reklamierten Einstellungswechsel (HABERMAS 1983) von außermoralischen zu moralischen Orientierungen haben daher in den Daten kaum eine Entsprechung, sie sind aber das einzige Konstruktionsmittel über das der Pragmatiktheoretiker überhaupt verfügt. *Markante Veränderungen finden sich nur bei den $p_1 \dots p_n$, und die stehen für die Dimension der Semantik.*

Wir haben es in der Moralforschung also immer mit Semantikanalysen zu tun; die einzelnen Entwicklungsstadien repräsentieren zunehmend komplexer werdende Formen der Organisation von Semantik, wobei die organisierenden Strukturen – das weiß man seit PIAGET – jenseits von Sprache liegen und sprachtheoretisch überhaupt nicht zu fassen sind. Und was für die Moralforschung gilt, gilt in gleicher Weise für die sozialwissenschaftlichen Evolutionstheorien (DÖBERT 1976). Dies alles kann eigentlich doch überhaupt nicht strittig sein, und damit ist auch völlig klar, daß die Verschwisterung von kognitivistischer Entwicklungstheorie und Universalpragmatik auf keinen echten Blutsbanden beruhen kann.

Nun wäre ja immer noch denkbar, daß semantische Kategorien sich bruchlos in der pragmatischen Dimension widerspiegeln. Man könnte dann Semantik gleichsam durch Pragmatik simulieren. Diese Strategie ist jedoch nur begrenzt erfolgversprechend, weil Pragmatik sich auf die informationsarme Dimension von Sprache bezieht. Es gibt Aussagen, Befehle, Fragen, Ausrufe etc., drei performative Einstellungen (HABERMAS) – die Liste erschöpft sich bald. Der ganze Reichtum unseres Wissens wird semantisch gespeichert. Von daher wäre nur eines erstaunlich, nämlich wenn sich bei der Abbildung von Semantik auf Pragmatik keine Engpässe ergeben würden. Was läßt sich einigermaßen problemlos aus der semantischen Dimension in die pragmatische transportieren? Der Begriff der Moral! Genau dies hat HABERMAS in seiner Diskurs-Ethik versucht, denn der herrschaftsfreie Diskurs ist ja nur eine pragmatische Simulation des Begriffs der Moral oder des moralischen Standpunktes.

Damit aber hat man an konstruktiven Mitteln nicht viel mehr als „Universalisierung“ bzw. „Konsens“, alle inhaltlichen Probleme, alle moralischen Konflikte müssen der Theorie „von außen“ vorgegeben werden (HABERMAS 1983, S. 75f., 103). Und dies hat Implikationen für die Anwendungsdimension: *Die Theorie darf sich überhaupt nicht auf „Anwendung“ einlassen, weil sie nicht über die konzeptuel-*

len Mittel verfügt, um in diesem Bereich zu „führen“. Wie unzureichend die Theorie Handlungskonflikte aufzuschlüsseln vermag, läßt sich an HABERMAS' Bemerkungen zur Auflösung des Himmelfahrtskommando- bzw. des Rettungsboot-Dilemmas (Überfüllung und drohendes Versinken) demonstrieren. Die Dilemmata werden von den reiferen Probanden durch Rekurs auf ein Losverfahren gelöst. HABERMAS (1986, S. 317) sieht nun jedoch „keinen Grund, der in einer solchen Situation die Zumutbarkeit des Losverfahrens moralisch rechtfertigen könnte“. Nehmen wir an, es handele sich um 10 Personen. Auf der einen Seite steht der sichere Tod, auf der anderen Seite eine $\frac{1}{10}$ Überlebenschance für jeden. Und da hätte man nicht *die moralische Pflicht*, dem rettenden Losverfahren zuzustimmen? Schöne Solidarität!

Zusammenfassend läßt sich nun vielleicht soviel festhalten: Sowohl aufgrund struktureller (Schwierigkeitsgrade) wie funktionaler Erwägungen (Unerläßlichkeit der Basisnormen), wie schließlich aufgrund der faktischen Struktur der verwendeten Forschungsdilemmata müssen wir zu dem Schluß kommen, daß die Dimension der Anwendung für das Verständnis der tatsächlich beobachtbaren Entwicklungssequenz von ganz entscheidender Bedeutung sein muß. Wir hatten auch gesehen, daß diese Perspektive durch den Rekurs auf abstrakte Meta-Ethiken systematisch verstellt zu werden drohte. Die Korrekturen, die vorgenommen wurden, gehen in die richtige Richtung, aber nicht weit genug. Nach wie vor verführt die metaethische Grundorientierung dazu, das Entwicklungsgeschehen vom Entwicklungsergebnis her – und Meta-Ethik formuliert ja nur das Entwicklungsergebnis in abstraktester Form – zu begreifen. Nach wie vor glaubt man, die operative Tiefenstruktur des Denkens am Standpunkt der Moral ablesen zu können. *Gewiß, eine adäquate Auflösung eines moralischen Dilemmas ist „universalisierbar“; sie wird aber nicht einfach durch Universalisierung hergestellt. Die involvierten Denkprozesse sind ungleich verwickelter – und sie werden durch die metaethischen Allgemeinheiten nur verdeckt.* PIAGET wird man so nicht gerecht.

9. Ein erneuter Blick auf das Stadienmodell

Nach den langen, kritischen Ausführungen wird es vielleicht ganz sinnvoll sein, abschließend herauszuarbeiten, wie die Stadien der Moralentwicklung zu fassen sein könnten, wenn wir versuchen, dem Stand der Forschung gerecht zu werden. Ich werde dabei, sehr pauschal vorgehend, nur auf Korrekturen hinweisen, die in die vorliegenden Modelle m. E. „eingetragen“ werden müssen. Die Handlungstheorie mit allen Implikationen setze ich durchgängig als theoretischen Bezugsrahmen voraus (DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975; ECKENSBERGER/REINSHAGEN 1980; KELLER/REUSS 1985; ECKENSBERGER 1986). Moral hat es nun einmal mit Handlungskonflikten zu tun. Das konventionelle Stadium werde ich kaum mehr als erwähnen, da es unproblematisch ist.

a) Das präkonventionelle Denken

HOFFMAN (1981) berichtet von zwei weniger als 1 ½ Jahre alten Kindern folgende Interaktionssequenz: M streitet sich mit P um ein Spielzeug, P fängt an zu weinen. M gibt nach, aber P weint noch; M geht weg und bringt P seinen (M's) Teddybär. P hört

nicht auf zu weinen, M geht wieder weg und holt aus dem Nebenzimmer P's Bettdecke – P ist zufrieden. Diese Sequenz enthält fast alles, was es zu einer moralischen Handlung bedarf. Ich sage fast alles, weil ein Moment fehlt, nämlich das „Sollen“, das erst die situationsübergreifende Reproduktion der Handlung sicherstellen kann.

Das „Sollen leitet sich aus dem Respekt des Kindes für die Eltern ab (PIAGET), insofern *sind* die Kinder im *ersten Stadium* autoritätsfixiert. Dabei liegt jedoch nicht *instrumentelle* Strafvermeidung vor (KOHLBERG, HABERMAS), sondern die Wert rationalität legitimer Herrschaft (WEBER). Die Kinder beginnen auch sofort, daran zu arbeiten, den Sinn der Gebote zu erfassen. *Damit ergibt sich schon sehr früh die Möglichkeit, daß autonome Einsicht und elterliche Normen in Konflikt geraten.* Dann schlagen die jüngeren Kinder sich auf die Seite der Autorität – im Zweifelsfalle haben die Eltern recht! Sie sind aber auch dann nicht einfach „autoritätsorientiert“, sondern sie operieren mit einer *bestimmten Hierarchisierung* konfligierender Orientierungen. Das zugrunde liegende Regelbewußtsein ist also komplexer als die Formel „Autoritätsorientierung“ insinuiert.

Nun zu *Stadium 2*, das sich, wie wir gesehen hatten, den Stilisierungen KOHLBERGS und HABERMAS' nicht zu fügen scheint, also nicht einfach mit Instrumentalismus identifiziert werden darf. Die auch geläufige Beschreibung als „*Konsequenzenorientierung*“ ist da weniger irreführend. Um welche Konsequenzen geht es? Jeder Handlungsbereich wird zunächst von seinen Inhalten her aufgeschlüsselt; der Inhalt von Moral hat mit Schadenvermeidung und Wohltaten, also der Wohlfahrt der Handelnden zu tun. *Das Kind muß also lernen, Schadensklassen und Arten von Wohltaten zu erkennen.* Manche Klassen von Wohltaten und Übeln können erst bei fortgeschrittener Ich-Entwicklung identifiziert werden (Vertrauens-Mißbrauch, psychologische Kränkungen, Systemgefährdung); sie definieren z. T. die höheren Entwicklungsstadien. Wenn sie identifiziert werden, werden sie aber wie die greifbaren Übel im moralischen Kalkül, in der Nutzen-Schadenabwägung verrechnet.

Das „intuitive Denken“ des Kindes ist zunächst ganz dem Sichtbaren und der unmittelbaren Handlungssituation verhaftet (PIAGET, 1964). *Das Bewußtsein klebt sozusagen noch ganz an der einzelnen Handlung und deren sichtbaren Implikationen* (LIND 1985; ECKENSBERGER, 1986). Beim Verprügeln und Stehlen (Spielzeug wegnehmen) inhäriert der „Schaden“ den Handlungen als solchen; daher überschauen die Kinder hier die moralische Relevanz ihres Handelns früh. In anderen Fällen (Lügen) muß ein Schaden erst erschlossen werden – Einsicht läßt länger auf sich warten. Wo das Kind aber die relevanten Klassen von Übeln und Wohltaten zu durchschauen vermag, kann es – soweit die Seite kognitiver Strukturen betroffen ist – moralisch im strengen Sinne handeln. Daß das System seiner Ich-Kontrollen unter dem Druck starker außermoralischer Interessen noch oft zusammenbricht, ist eine ganz andere Frage.

Auf Stufe 2 wird man beim präkonventionellen Kind also nicht „Instrumentalismus“ als Form der Moral erwarten, sondern die *Orientierung an den unmittelbar greifbaren, moralischen Konsequenzen einzelner Handlungen. Wegen der Schwäche der Ich-Kontrollen und der Undurchschaubarkeit entfernter Handlungskonsequenzen wird genuin moralisches Handeln allerdings noch sehr punktuell aufscheinen.*

b) Exkurs: Autonomie

Eine Kautele ist anzufügen: Läuft der ganze Argumentationsgang nicht darauf hinaus, daß die Kinder schon sehr früh über ein autonomes, allein von der Einsicht in die moralischen Sachnotwendigkeiten geprägtes moralisches Bewußtsein verfügen? Dieses Problem muß hier aufgeworfen werden, weil die Altersangaben für den Übergang zum autonomen Bewußtsein so stark divergieren. LIND (1985) und ECKENSBERGER (1986) haben das Problem auch deutlich gesehen und schlagen vor, daß *man die Dimension der Autonomie als gesonderte Dimension in die Stadienmodelle einbaut*. Sehr vergrößert läuft ihr Vorschlag darauf hinaus, daß das Kind Regeln für die Handlungsebene erwerben und sukzessive in der Anwendung flexibilisieren soll – was ganz ohne autonome Einsicht kaum möglich sein dürfte; dasselbe geschieht dann auf der Ebene sozialer Beziehungen (Stadium 3), der gesellschaftlicher Ordnungen (Stadium 4) und schließlich auf der Ebene allgemeiner Werte oder Prinzipien (Stadien 5/6). Ich stimme ihrem Vorschlag weitgehend zu, denke allerdings auch, daß ein Moment des KOHLBERG'schen Modells dabei verloren geht, das bedenkenswert ist. Volle Autonomie gibt es erst auf postkonventioneller Ebene! Ich halte das für richtig und will den Grund dafür wenigstens andeuten. Erinnern wir uns: PIAGET benutzte, um die Dimension der Autonomie zu erforschen, *Spielregeln* (Murmelspiel), nicht in erster Linie *moralische* Regeln. *Erstere sind veränderbar, letztere nicht*. Und damit sind wir vielleicht bei dem entscheidenden Punkt. Einsicht in die interpersonelle Notwendigkeit stützt das moralische Bewußtsein des Kindes, trägt es aber nicht aus sich heraus. *Denn ein zentrales Paradox scheint noch bis ins Studentenalter hinein – den Eindruck gewinnt man jedenfalls, wenn man KOHLBERG in der akademischen Lehre behandelt – unauflösbar zu sein: der Umstand nämlich, daß die moralischen Normen vom Menschen gemacht, gesetzt, aber dennoch nicht beliebig, nicht austauschbar sind. Daher gibt es sehr spät noch externe Garanten, Begründer der moralischen Ordnung; was von uns nicht verändert werden kann, kann auch nicht nur von uns abhängen! Das moralische Bewußtsein bleibt auf der Meta-Ebene heteronom. Nichtwillkürlichkeit und autonome Konstitution können erst auf postkonventionellem Niveau zusammengedacht werden. Wenn die Idee der Selbstkonstitution erstmals mit aller Macht ins Bewußtsein drängt, ergibt sich oft zunächst einmal der bekannte „Übergangsrelativismus“ der Adoleszenz, da die Idee der Selbstsetzung intuitiv stark mit dem Gedanken der freien Willkür assoziiert ist.*

c) Das postkonventionelle Denken

Das postkonventionelle Denken soll „prinzipienorientiert“ sein. Wir geben dieser Formel die Lesart „Orientierung an individualistischen, moralischen Werten“ und verzichten auf den ambigen Prinzipienbegriff. Wir müssen diese Formel aber nun im Kontext der Anwendungsproblematik interpretieren. Dazu wird es nützlich sein, die Strategien, die beim Vorliegen von Normenkonflikten – den paradigmatischen Anwendungsproblemen – überhaupt zur Verfügung stehen, aufzulisten.

Zunächst einmal sind hier natürlich *Kompromißlösungen* zu nennen. Wo quantifiziert werden kann, ist es nicht schwierig, Kompromißlösungen zu finden: Gerecht wäre für jeden ein Anteil x , A bekommt aber $x + n$, da er/sie besonders bedürftig ist

(Wohllollen). Dies beherrschen 8jährige Kinder – bei Verteilungskonflikten, also situationsspezifisch!

Die KOHLBERG-Dilemmata erlauben fast durchgängig keine Kompromisse: Ihre Lösung erfordert logisch immer, daß eine der involvierten Normen in der Handlungsentscheidung nicht zum Tragen kommen kann, *ausnahmsweise* übergangen werden muß. *Moralische Entwicklung wird daher immer auch die Fähigkeit verbessern, legitime Ausnahmen zu konstruieren.* Und diese Fähigkeit läßt sich nur von der Anwendungsproblematik her definieren.

Dabei gibt es drei verschiedene Strategien. Zunächst einmal natürlich *Hierarchisierung* bzw. *Prioritätensetzung*. Diese Strategie definiert insofern legitime Ausnahmen, als sie für alle niederrangigen Normen die Ausnahmeregelung einführt: „Ungültig im Konflikt mit höheren Normen!“ Diese „Technik“ ist praktisch die einzige, die unmittelbar aus KOHLBERGS Stadienmodell entnommen werden kann. *Stadium 3 zeichnet in Konfliktfällen Beziehungsnormen aus, Stadium 4 Systemnormen (Gesetze), und das postkonventionelle Denken setzt auf allgemeine Werte, die das Individuum schützen sollen.* Hierarchisierung drückt strukturelles Lernen aus, da sie u. a. auf *Einsichten* in die Unschädlichkeit von Veränderungen beruht. Bloße Konventionen sind austauschbar und – anders als die Normen des moralischen Kernbereichs – z. T. gänzlich überflüssig. Sie haben daher im Falle eines Konflikts mit der Moral zurückzutreten. Sie ist auch Ausdruck der *Erkenntnis* praktischer Implikationsverhältnisse. „Leben“ rangiert vor „Eigentum“, da Eigentum im Dienste des menschlichen Lebens stehen sollte. Wenn wir die operativen Prozesse, die der Moralentwicklung zugrunde liegen, jemals erhellen wollen, dann müssen wir die Einsichten, die den Prioritäten vorausgehen, analysieren. Die *Prioritäten* sind bloß „*Resultat*“!

Gäbe es nur Hierarchisierung, so bliebe der Vorwurf der Prinzipienrigidität bestehen: Die obersten Werte würden „blind“ alle konkurrierenden Normen niederwalzen. Prioritätensetzung wird jedoch bei den in ihrer Entwicklung weiter fortgeschrittenen Probanden ergänzt durch die Fähigkeit, legitime Ausnahmen durch *Konstruktion angemessener Rechtfertigungen und Entschuldigungen* (DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1978; KELLER 1984) zu bilden. Diese Strategie ist der Prioritätenbildung genau entgegengesetzt. Sie erlaubt eine Sistierung von Normen, ohne deren hierarchischen Rang zu berühren. Am Problem der Abtreibung läßt sich das leicht verdeutlichen: Wer für Abtreibung votiert, stellt nicht das Selbstbestimmungsrecht über das Tötungsverbot. Sondern er behauptet, daß das Tötungsverbot in diesem Fall nicht relevant und applikabel ist, da der Fötus noch kein menschliches Wesen darstellt. (DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1985). Analog liegen die Dinge im Euthanasie-Dilemma.

Zu erwähnen ist hier dann die *Strategie der Segmentierung*, (DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975, S. 126ff., SINGER 1985; LEMPERT 1986), die anscheinend speziell auf postkonventionellem Niveau unwahrscheinlich wird. Segmentierung läuft darauf hinaus, daß der sachliche Geltungsbereich von moralischen Normen eingeschränkt, die entsprechende Norm also als irrelevant für die gegebene Situation erklärt wird (Geschäft ist Geschäft!). Welche Segmentierungen in letzter Instanz als moralisch notwendig und legitim ausgewiesen werden können, ist gegenwärtig auch in der philosophischen Ethiktheorie umstritten. PUKA (1986) weist m. E. zu Recht

darauf hin, daß auch die für postkonventionelles Bewußtsein eher charakteristische Ausweitung der moralischen Verantwortlichkeit ihre Grenzen finden muß. Wir können nicht für alles selbstverschuldete, gegebenenfalls sogar mutwillige Unglück die Verantwortung übernehmen. Hier liegen also ungelöste Probleme vor, die weiterer Forschungsanstrengungen bedürfen. Mit zunehmender Entwicklung wird also nicht nur eine klare Normenhierarchie ausgebildet, sondern auch die Fähigkeit, diese Hierarchie durch Rechtfertigungen, Entschuldigungen und Segmentierungen zu unterlaufen. Dies wirft ein Licht auf BLASIS Befund, daß vor allem ältere Probanden „die Abhängigkeit des Handelns von der individuellen Persönlichkeit und Herkunft, von allgemein menschlichen Schwächen oder von allgemeinen Zwängen der Situation“ (BLASI 1984, S. 337) betont haben. Auch KOHLBERGS Kodiervverfahren erfaßt diese Prozesse durchaus, die Theorie übergeht sie. Dabei sind sie unerläßlich: *Mit der Kombination von Prioritätensetzung und legitimen Ausnahmen konstituiert sich flexibles postkonventionelles Regelbewußtsein.* Dies läßt sich zureichend nicht als „Prinzipienorientierung“ beschreiben. *Das Einklagen von Prinzipien ist allenfalls Durchgangsstation zu einer Logik des Konkreten, in der die Details der Situation immer besser integriert werden.* Die Lösungen der Dilemmata sind am Ende universalisierbar nicht, weil Prinzipien benutzt werden, sondern weil eine ganz konkrete Fallentscheidung in jedem vergleichbaren Fall die richtige wäre, wenn das Dilemma überhaupt entscheidbar ist! *Kasuistik, nicht Prinzipienreiterei ist Telos der Entwicklung. Dabei wird der Ausbau der Kasuistiken von der zunehmend transparenter werdenden Funktion von Moral und ihrem Inhaltskriterium gesteuert* (Rest 1984). Eine Logik des Konkreten oder komplexe Kasuistik ist, das sollte eigentlich auch dem Laien deutlich sein, durch eine Kluft von den Abstrakta der Meta-Ethik getrennt. Diese können, und genau das zeigen KOHLBERGS und HABERMAS' philosophische Einkleidungen der Theorie des moralischen Bewußtseins, zur Aufklärung der Sache nur wenig beitragen.

10. Pädagogische Implikationen

1. Sechsjährige Kinder kommen nicht als vor- und außermoralische kleine Monster auf die Schulen, die zwischen moralischen und instrumentellen Erwägungen überhaupt nicht unterscheiden können. Menschliche Wesen haben, lange bevor sie den Sinn moralischer Regelungen kognitiv rekonstruieren können, affektive Zugangsmöglichkeiten zum Leiden anderer, in denen die Wurzeln von Moral, völlig unabhängig von elterlichen Geboten, zu suchen sind (HOFFMAN 1981). Und wenn sie zur Schule kommen, haben sie – so schwer ihnen angesichts widerstrebender, außermoralischer Interessen die Aufrechterhaltung der „moralischen Kontrollen“ im Einzelfall fallen mag – bereits eine lange Strecke auf dem Weg, der von bloßer Affektivität wegführt, hinter sich. Sie mögen viele Implikationen ihres Handelns noch nicht überschauen, *an ihre moralische Einsicht kann man grundsätzlich appellieren.* Und da wird es wirkungsvoller sein, ihnen in konkreten Situationen die konkreten Auswirkungen ihres Handelns zu verdeutlichen, als Regeln und Prinzipien hochzuhalten. Ihr Bewußtsein wird auch nicht zutreffend mit „Gehorsamsorientierung“ erfaßt. Der Respekt vor legitimer Autorität ist groß, wird aber immer bereits durch unabhängige Gerechtigkeitsintuitionen kontrolliert. Lehrer tun also gut daran, sich nicht einfach auf ihre Autorität zu verlassen, sondern diese selbst

Gerechtigkeitsnormen zu unterwerfen. Die Kinder merken sehr wohl, daß etwas „nicht in Ordnung ist“, wenn es ungerecht zugeht. Sie schweigen vielleicht – noch!

2. Gerade für den *Egozentrismus Jugendlicher ist Prinzipienrigorismus und einseitige Befolgung einzelner Prinzipien oder Werte charakteristisch*. Ihnen muß man nicht verdeutlichen, daß es Prinzipien gibt, sondern daß die Orientierung an „Prinzipien“ keine zureichende Basis der Beurteilung des eigenen Handelns abgibt. Man hat auch für die Konsequenzen des eigenen Handelns einzustehen, und die können bei der Befolgung von Prinzipien so schrecklich sein wie bei reinem Instrumentalismus. Das menschliche Handeln hat nicht nur den hinter Moral stehenden Imperativ zu berücksichtigen, sondern ist multifunktional bestimmt. Die Multifunktionalität äußert sich auch in der Notwendigkeit, Kasuistiken aufzubauen und Kompromisse einzugehen. Angesichts der begrenzten Möglichkeiten des schulischen Unterrichts fragt es sich doch sehr, ob mit einer irreführenden Gleichsetzung von Postkonventionalität und Prinzipienorientierung nicht genau das eintritt, was eigentlich verhindert werden sollte: Eine Stärkung, ja Legitimation des adoleszenten Egozentrismus mit seinen Einseitigkeiten. Um dies zu verhindern, wäre es vielleicht nützlich, moralisch-gesellschaftspolitische Probleme – Beispiel Abtreibungsdebatte, Wehrdienstverweigerung etc. –, bei denen der gesamte mögliche Argumentationsraum in der öffentlichen Auseinandersetzung ausgeschöpft wurde, ganz detailliert abzuhandeln. *Unerläßlich dürfte es auch sein, darauf zu insistieren, daß gerade die Argumente, die der eigenen Position nicht entsprechen, stark gemacht und verteidigt werden.*

3. *Es muß auf jeden Fall verhindert werden, daß die entwicklungspsychologische Moralforschung noch ungewollt zur Stärkung des verbreiteten Relativismus beiträgt.* Diese Gefahr ist deshalb so groß, weil die KOHLBERG-Forschung mit ihrer Betonung der Strukturdimension dazu neigt, den Umstand, daß es auch *universelle Inhalte* von Moral gibt, ohne die die universellen Regeln und Ideale nicht konstruiert werden können, zu unterschlagen. Die Gefahr wird dadurch verstärkt, daß die Operationalisierungen der Theorie in ethische Grauzonen hinein konstruiert wurden (DÖBERT 1986). Daher gibt es bei den meisten Dilemmata selbst auf postkonventionellem Niveau *Pro-und-contra-Lösungen*, denen die Rationalität nicht einfach abgesprochen werden kann. Wenn man sich aber mit guten Gründen für und gegen Sterbehilfe aussprechen kann, hat man dann nicht bewiesen, daß moralisches Handeln letztlich doch völlig offen, „relativ“ ist? Das hätte man bewiesen, wenn diese Ergebnisse nicht gänzlich auf die Operationalisierungen hin zu relativieren wären. *Bestimmte Anwendungsprobleme sind offen, andere nicht.* Im moralischen Kernbereich gibt es überhaupt keine Offenheit und deshalb finden wir hier auch faktisch universal verbreitete Normen. Ändern wir unsere Operationalisierungen entsprechend, dann können wir ohne Schwierigkeiten Ergebnisse produzieren, die beweisen, daß in moralischen Fragen eindeutige Entscheidungen sehr wohl möglich sind. *Ohne eine Diskussion der Logik der Operationalisierungen geht es also nicht.* Wünschenswert wäre auch, daß die Rezeption der Theorie durch *ethnologische Untersuchungen ergänzt würde, aus denen sich entnehmen läßt, daß die Verschiedenheit der Sitten der Völker gerade nicht den moralischen Kernbereich tangiert.* Wenn alles das bedacht und berücksichtigt wird, dann kann die schulische Rezeption der Theorie KOHLBERGS durchaus eine sehr nützliche Rolle spielen.

Literatur

- BLASI, A.: Autonomie im Gehorsam. In: EDELSTEIN, W./HABERMAS, J. (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt 1984.
- DAMON, W.: Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt 1984.
- DÖBERT, R.: Wider die Vernachlässigung des „Inhalts“ in den Moraltheorien von KOHLBERG und HABERMAS. In: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt 1986.
- DÖBERT, R.: Die methodologischen Implikationen von evolutionstheoretischen Konstruktionen. In: Loccum Kolloquien 4. Loccum 1976.
- DÖBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt 1975.
- DÖBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewußtseins. In: PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978.
- ECKENSBERGER, L. H./REINSHAGEN, H.: Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils. In: ECKENSBERGER, L. H./SILBEREISEN, R. (Hrsg.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Stuttgart 1980.
- ECKENSBERGER, L. H./REINSHAGEN, H.: KOHLBERGS Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils. In: ECKENSBERGER, L. H./SILBEREISEN, R. (Hrsg.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Stuttgart 1980.
- EDELSTEIN, W./HABERMAS, J. (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt 1984.
- EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt 1986.
- FLAVELL, J. H./ROSS, L. (Hrsg.): Social Cognitive Development. Cambridge: Cambridge University Press 1981.
- GERT, B.: Die moralischen Regeln. Frankfurt 1983.
- GILLIGAN, C.: In a Different Voice. Cambridge: Harvard University Press 1982.
- HAAN, N.: Two Moralities in Action Context. In: J. Pers. Soc. Psychol. 36 (1978).
- HABERMAS, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt 1983.
- HABERMAS, J.: Gerechtigkeit und Solidarität. In: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt 1986.
- HARE, R. M.: The Language of Morals. Oxford: Oxford University Press 1952.
- HIGGINS, E. T.: Role Taking and Social Judgement: Alternative Developmental Perspectives and Processes. In: FLAVELL, J. H./ROSS, L. (Hrsg.): Social Cognitive Development. Cambridge: Cambridge University Press 1981.
- HOFFMAN, M. L.: Perspectives on the Difference between Understanding People and Understanding Things: the Role of Affect. In: FLAVELL, J. H./ROSS, L. (Hrsg.): Social Cognitive Development. Cambridge: Cambridge University Press 1981.
- KELLER, M.: Rechtfertigungen – Zur Entwicklung praktischer Erklärungen. In: EDELSTEIN, W./HABERMAS, J. (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt 1984.
- KELLER, M./REUSS, S.: The Process of Moral Decision-Making. In: BERKOWITZ, M. W./OSER, F. (Hrsg.): Moral Education: Theory and Application. Hillsdale, London: Lawrence Erlbaum Ass. 1985.
- KELLER, M./ECKENSBERGER, L. H./VON ROSEN, K.: Action Theory and the Structure of Moral Stages. Intern. Conference on Cross-Cultural Psychology. Istanbul 1986.
- KOHLBERG, L.: Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In: GOSLIN, D. A. (Hrsg.): Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago: Rand McNally 1969.
- KOHLBERG, L.: Essays on Moral Development. San Francisco: Harper and Row. Bd. I. 1981, Bd. II 1984.
- KOHLBERG, L./BOYD, D. R./LEVINE, C.: Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt 1986.

- LEMPERT, W.: Moralische Entwicklung und berufliche Sozialisation. In: BERTRAM, H. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt 1986.
- LIND, G.: The Theory of Moral-Cognitive Development: A Socio-Psychological Assessment. In: LIND, G./HARTMANN, R. A./WAKENHUT, R. (Hrsg.): Moral Development and the Social Environment. Chicago: Precedent Publishing 1985.
- LIND, G./SANDBERGER, J. U./BARGEL, T.: Moral Competence and Democratic Personality. In: LIND, G./HARTMANN, R. A./WAKENHUT, R. (Hrsg.): Moral Development and the Social Environment. Chicago: Precedent Publishing 1985.
- MILLER, M.: Kollektive Lernprozesse. Frankfurt 1986.
- PIAGET, J.: The Psychology of Intelligence. London: Routledge and Kegan Paul 1964.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart 1986 (1932).
- PUKA, B.: Vom Nutzen und Nachteil der Stufe 6. In: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt 1986.
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1975.
- REST, J. R.: Morality. In: MUSSEN, P. H. (Hrsg.): Handbook of Child Psychology. Bd. III. New York: Wiley 1984.
- SELMAN, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt 1984.
- SENGER, R.: Segmentation of Soldiers' Moral Judgement. In: LIND, G./HARTMANN, H. A./WAKENHUT, R. (Hrsg.): Moral Development and the Social Environment. Chicago: Precedent Publishing 1985.
- SHWEDER, R. A./TURIEL, E./MUCH, N. C.: The Moral Intuitions of the Child. In: FLAVELL, J. H./ROSS, L. (Hrsg.): Social Cognitive Development. Cambridge: Cambridge University Press 1981.
- TUGENDHAT, E.: Probleme der Ethik. Stuttgart 1984.
- TURIEL, E.: Distinct Conceptual and Developmental Domains: Social Convention and Morality. In: KEASY, C. B. (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation 1977. Bd. 25. Lincoln 1979.

Abstract

Prospects of Kohlberg-oriented Research on Moral Development

Under the impact of philosophical ethics the theory of moral judgement has to an increasing extent missed the level of operative structures and tends to stick to stage descriptions which are in need of revision. This applies, on the one hand, to postconventional thought, which can be defined neither by the highly ambivalent term *principle* nor by the meta-ethical concept of the *moral point of view*, for the latter is realized early in the ontogenetic development. Furthermore, the frequent identification of pre-conventional thought with *instrumentalism* is to be called in question. There are no structural barriers to correct solutions of simple moral problems by younger children. Preconventional children grasp the immediate and tangible moral implications of their actions and postconventionals do not just operate with *principles* but build up complex casuistries. Pedagogical implications are shortly touched upon.

Anschrift des Autors:

Rainer Döbert, Institut für Soziologie der FU, Babelsberger Str. 14-16, 1000 Berlin 33